

РЕАЛІЗАЦІЯ КОГНІТИВНОГО АСПЕКТУ ПІДРУЧНИКА З МОВИ НАВЧАННЯ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У МІЖКУЛЬТУРНІЙ ПАРАДИГМІ

Ушакова Н.І., канд. пед. наук (Харків)

Стаття присвячена проблемі створення когнітивних опор у підручнику з мови навчання для іноземних студентів ВНЗ України. Проблема аналізується в контексті сучасної методичної парадигми функціонального описання мови та міжкультурної комунікації.

Ключові слова: підручник з мови навчання, іноземні студенти, когнітивні опори, міжкультурна комунікація, функціональне описання мови.

Статья посвящена проблеме создания когнитивных опор в учебнике по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины. Проблема анализируется в контексте современной методической парадигмы функционального описания языка и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: учебник по языку обучения, иностранные студенты, когнитивные опоры, межкультурная коммуникация, функциональное описание языка.

The article is dedicated to the problem of the cognitive basis creation for the language of studying textbook for foreign students in Ukraine. The problem is considered in the context of modern methodical paradigm of functional language description and cross-cultural communication.

Key words: the language of studying textbook, foreign students, cognitive basis, cross-cultural communication, functional language description.

Організація спілкування іноземних студентів українських ВНЗ у новому для них мовному середовищі відбувається завдяки підручнику з мови навчання. На сучасному етапі такою мовою навчання може бути українська, російська, а інколи навіть англійська мова. Тому ми вважаємо *актуальним* завдання розробки теорії підручника з мови навчання, яка повинна акумулювати теоретичні та практичні досягнення методики викладання іноземних мов, зокрема російської мови як іноземної. Саме в цій галузі накопичено величезний досвід створення підручників для іноземних студентів, а також розроблені його теоретичні засади.

Зміна пріоритетів у галузі вищої освіти в напрямку формування навичок і вмінь самостійного здобуття знань також веде до необхідності вдосконалювати підручники, розробляти нові підходи до їх створення. Методисти й автори навчальних посібників знаходяться в постійному науковому пошуку, тому що в методиці викладання іноземних мов немає прийнятих раз і назавжди рішень про цілі та завдання навчання, рівні володіння мовою, принципи відбору змісту навчання, ситуацій спілкування, послідовність введення матеріалу, співвідношення комунікативності та системності, країнознавчого та мовного аспектів. Крім того, ще в монографії М.М. Вятютнева [2] відзначено, що не з'ясовані оптимальні засоби та прийоми навчання видів мовленнєвої діяльності, види вправ і комунікативних завдань, композиційні різновиди конструювання підручника.

Який би чудовий підручник не було створено, через короткий час він вимагає корекції, модифікації і таке ін.

На сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов формуються нові методичні парадигми, відповідно до яких потрібний перегляд усіх основних складових системи мовної освіти. Основою даної методичної ситуації можна вважати перехід від використання статичних лінгвістичних моделей описання мови до функціональних та функціонально-семантичних. Такий перехід відбувся в 80-90-і роки минулого століття.

Принцип функціональності переосмислюється методикою у комунікативно-семантичний підхід до презентації та тлумачення мовних явищ, що спирається на значущість даного явища для акту комунікації, реалізації комунікативного наміру. Замість представлення мовних фактів у суто лінгвістичній логіці «форма – значення – використання» в практичному курсі російської мови для іноземців вибудовується інша послідовність: «потреба – предмет (думка) – засоби (лексичні та морфологічно-синтаксичні)», тобто засіб формування та формулювання думки, прийнятий у даному мовному колективі.

Таке функціонально-дидактичне уявлення й відповідне описання навчального мовного матеріалу змушує вийти за межі мовної системи як сукупності засобів і розширити рамки традиційної граматики за рахунок звернення до комунікативного, мовленнєво-діяльнісного та прагматичного аспектів висловлювання.

Визначальним для цілей нашого дослідження є також констатування ще одного принципового наукового зрушення. Ідеї міжкультурної комунікації та діалогу культур знаходять реалізацію в усіх підрозділах методики викладання іноземних мов, зокрема в розробці теорії підручника.

Важливим для методики викладання іноземних мов є розуміння комунікативної компетенції як сукупності вмінь, які забезпечують спілкування. Кожний етап навчального процесу характеризується описом цілей і переліком набору знань, умінь і навичок, що є засобами досягнення цілей. Як і всі складові процесу вивчення іноземної мови, комунікативна компетенція не є абсолютним поняттям, вона має свої якісні та кількісні характеристики для кожного етапу навчання та контингенту студентів. Крім того, відбувається корекція цього методичного конструкту відповідно до зміни наукової парадигми.

Як відзначає Ю.Є.Прохоров, «в останні роки говориться про «комунікативність навчання», – це така організація та спрямованість навчання мови, коли мета навчання пов'язана з максимальним наближенням навчального процесу до реального спілкування мовою, що вивчається, в усіх видах мовленнєвої діяльності, в різних сферах комунікації [9: 71](переклад наш – Н.У.).

Комунікативний метод має представляти засоби побудови системи знань, визначати сукупність операцій та прийомів практичного і теоретичного освоєння дійсності. Комунікативний метод спрямований на створення такої системи, а практично – тих прийомів навчання, що ці знання дадуть і дозволять «опанувати дійсність». Сукупність знань і прийомів навчання сформульована у вигляді компетенцій: комунікативної, лінгвістичної, загальнонавчальної, предметної, професійної, мовленнєвої, країнознавчої, стратегічної, соціальної, соціокультурної, екзистенціальної [1].

«З набору компетенцій видно, що в них перш за все відображені дві складові: мова та культура. Саме тому ряд методичних концепцій орієнтується на культурну складову, розглядаючи мову як інструмент реалізації спілкування в певній культурі» [9: 71] (переклад наш – Н.У.).

Необхідно зазначити, що ми розуміємо всі ці компетенції як наукові конструкти, виділені з метою ретельного вивчення всіх сторін процесу спілкування та методичного забезпечення навчання цього виду людської діяльності. З нашої точки зору, в цьому наборі бракує ще однієї складової – операційної компетенції. Вона тісно пов'язана з комунікативною та соціокультурною. Вміння спілкуватися в іншомовному середовищі безперечно мають операційний виконавчий компонент.

Ще раз підкреслимо, що початок ХХІ століття характеризується новими акцентами та підходами до створення навчальних матеріалів, зокрема підручників. Не відмовляючись від досягнень комунікативного підходу, методика висуває на перший план принцип діалогу культур. Знайомство з культурою країни, мова якої вивчається, поступається місцем міжкультурній взаємодії. Дослідження останніх років (Є.І. Пас-сов, А.А. Бердичевський, М.І. Пентиліук) наводять на думку, що «мета вивчення іноземної мови лежить поза мовою, що вона (мета), як правило, екстралінгвістична. В тандемі «мова-культура» провідною є культура» [4:44] (переклад наш – Н.У.). Цей підхід традиційно важливий у ситуації, коли мову вивчає майбутній філолог, але й для нефілолога ситуація складається подібним чином, і його мета – оволодіння повним набором професійних знань, досягненнями конкретної науки, що є елементом культури, як і література, мистецтво, країнознавство.

Провідні методисти вважають, що культурознавчий підхід до навчання іноземних мов є логічним продовженням комунікативно-діяльнісного підходу. Крім того, важливим для нас є те, що вивчення іноземної мови й оволодіння нею базується на досягненнях у галузі дослідження людини як носія мови, розуміння людини як мовної особистості, що несе в собі особливості національного мислення.

Когнітивні уміння є частиною національної культури, засвоєння мови та культури неможливе без перебудови або вдосконалення особистісної технології мислення, гносеологічних змін у свідомості студента, формування та розвитку операційної компетенції.

Культура мислення, засоби розумової діяльності мають як національні, так і загальнолюдські методологічні характеристики, що реалізуються у специфічних або загальних, генералізованих розумових діях, пізнавальних процедурах. Такі процедури використовуються у будь-яких ситуаціях людської розумової діяльності та можуть складати операційну основу методичної системи завдань і вправ у підручнику з іноземної мови. Саме це може бути використане для оптимізації навчального процесу.

Організація навчання у 90-і роки минулого століття спирається здебільшого на функціонально-психологічні засади та домінування особистісно-діяльнісного підходу. Це веде до необхідності врахування рідної мови студента та його психологічних і мовленнєво-когнітивних особливостей. Тому в галузі психології, що є однією з провідних для методики наук, розширюються дослідження пізнавальних процесів, які є характерними для ситуацій вирішення завдань навчання.

Ми вважаємо, що вивчення механізмів розумової діяльності є особливо актуальним саме в ситуації вивчення іноземної мови, бо відбувається процес освоєння об'єктивної дійсності, але категоризованої новим, незвичним для студента чином. Різниця картин світу буде проявляти себе не тільки в мові, лексиці та граматиці, а й у принципах категоризації, формах вираження незвичних для студента явищ. Ці розходження не

можуть бути з'ясовані лише зіставленням мов, потрібне проникнення у процеси засвоєння другої мови, тобто вивчення когнітивних механізмів, що працюють під час навчання.

Ми бачимо *мету* свого дослідження у виявленні та описанні пізнавальних механізмів, що функціонують у будь-якій розумовій діяльності та інтерпретації цих механізмів для ситуації вивчення мови та засвоєння нової культури за допомогою мови навчання.

Новизна нашого дослідження полягає в тому, що засвоєння фактів іноземної культури (в широкому розумінні, для філологічної та нефілологічної аудиторії) повинно бути підтримане не тільки лінгвістичними, а й операційними когнітивними опорами. Такі опори реалізують когнітивний аспект підручника з мови навчання в міжкультурній парадигмі.

З методичної точки зору підхід, що поєднує лінгвістичні та когнітивні параметри, дозволить проконтролювати мовні та мовленнєві засоби навчання міжкультурної комунікації. Ми бачимо своє завдання в розробці чітко структурованої залежно від етапу та цілей навчання системи, що буде керувати пізнавальною діяльністю студента.

Труднощі, з якими він може зустрітись, повинні бути відображені в змісті навчання. Тобто, основні складові системи забезпечення формування навичок та вмінь спілкування мають знайти відповідне місце в підручнику з мови навчання.

Виходячи зі сказаного вище та спираючись на досягнення провідних методистів, можна запропонувати такі складові підручника: *мовна* (лексика, граматики, мовленнєві зразки), *прагматично-етична* (правила поведінки та спілкування в мовному середовищі), *культурно-естетична* (інформація не тільки про культуру країни, в якій студент отримує вищу освіту, а й відомості, що становлять для нього професійний інтерес). Культурно-естетична складова включає й навчання на матеріалі мови спеціальності. Ця думка виходить за межі загальноприйнятого розділення на сфери навчання. Ми вважаємо що виділення *когнітивної* складової підручника дозволить уніфікувати діяльнісні механізми подання навчального матеріалу підручника. Когнітивна складова вирішує завдання управління пізнавальною діяльністю студентів, формування та розвитку когнітивних операційних умінь.

Підкреслимо, що одиницею представлення навчального матеріалу є текст, але в даній статті вважаємо першочерговим завданням аналіз та систематизацію існуючої системи вправ і завдань з точки зору їх когнітивних характеристик. Крім того, необхідно створити нові види вправ і завдань, що формуватимуть розумові дії та механізми, не забезпечені методичним апаратом.

Для реалізації комунікативних потреб необхідно вміти вирішувати когнітивні завдання, здійснювати розумові операції.

Очевидно, що такий підхід має вплинути також і на систему контролю навичок і умінь, що розвиватимуться за допомогою нового підручника з мови навчання. Треба чітко визначити, що важливіше : запам'ятовування інформації чи здатність її самостійно здобувати й інтерпретувати, відсутність граматичних помилок чи адекватне вирішення комунікативного завдання.

Вирішення комунікативних завдань здійснюється за допомогою мовленнєвих дій, які є «мінімальними одиницями комунікації та, відповідно, основними одиницями навчання при комунікативному підході. У зв'язку з цим при побудові комунікативно спрямованого навчання необхідно розробити типологію мовленнєвих дій» [6:62](переклад наш – Н.У.).

Ми вважаємо за необхідне додати до такої типології когнітивні характеристики і представити мовленнєві дії у вигляді «лінгвістична форма + пізнавальний зміст».

Як відзначають науковці [6], комунікативне завдання може мати різний ступінь вираження. Безпосереднім засобом, що називає відповідну мовленнєву дію (а також і комунікативний намір, інтенцію), є дієслово.

У комунікативному завданні дієслово, що називає відповідну мовленнєву дію, використовується у формі імперативу. Дослідники [6] виділяють наступні групи: 1) *назвіть, укажіть*; 2) *визначте, дайте визначення*; 3) *опишіть, охарактеризуйте*; 4) *поясніть, проаналізуйте, розберіть, розгляньте*; 5) *доведіть, наведіть докази, аргументуйте, наведіть аргументи*; 6) *наведіть приклади, проілюструйте прикладами*; 7) *порівняйте*; 8) *зробіть висновки, узагальніть*; 9) *класифікуйте*.

Інша форма представлення комунікативного завдання – номінативна, а найбільш традиційною формою є запитання. Одна й та ж інтенція може бути виражена кількома синонімічними формами, наприклад: *Порівняйте кисень і водень. Визначте схожість та відмінність кисню та водню* (форми імперативу). *Чим відрізняються кисень і водень?* (запитання). *Різниця між киснем і воднем* (номінативна форма). Методисти пропонують засоби ускладнення завдань номінативної форми – розгортання висловлювання вліво чи вправо від головних слів. Наприклад: *ядро клітини – дослідження ядра клітини – результати дослідження ядра клітини – оцінка результатів дослідження ядра клітини*. Розгортання і трансформація завдань – засоби розвитку мислення студентів. Навчання синонімічних форм дозволяє студентам краще бачити в тексті предметно-тематичний аспект і розуміти, що можливі різні операційні засоби для його засвоєння.

Виділення та описання груп концептуально синонімічних форм завдань для розвитку головних розумових дій, що забезпечують пізнавальні процеси, поєднує лінгвістичний та когнітивно-оперативний аспекти підручника.

Сучасна когнітивна психологія виділяє низку когнітивних операцій (метапроцедур), що діють у будь-яких пізнавальних процесах. Саме такі метапроцедури (аналіз, синтез, порівняння тощо) мають стати основою класифікації системи вправ і завдань підручника з мови навчання. Така система вправ здатна формувати стійкі та гнучкі пізнавальні механізми, що дозволять студенту опанувати зміст іншомовного (інокультурного) тексту в будь-якому виді мовленнєвої діяльності, реалізувати свої комунікативні наміри та адекватно інтерпретувати комунікативні інтенції партнера у міжкультурному діалозі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов: (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – М.: Рус. яз., 1984. – 144 с.
3. Митрофанова О.Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. – Братислава, 1999: Докл. и сообщения рос. ученых. – М., 1999. – С.345 – 363.
4. Митрофанова О.Д. Принцип диалога культур в методическом освещении // Мир рус. слова. – 2005. – №1-2. – С.44-48.

5. Пентилюк М.І. Основи когнітивної методики навчання української мови / М.І. Пентилюк, О.М. Горошкіна, А.В. Нікітіна // Зб. наук. праць «Педагогічні науки»: Вип.42. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2006. – С.57-62.
6. Мотина Е.И. К проблеме соотношения коммуникативных заданий и реализующих их высказываний / Е.И. Мотина, Е.Е. Жуковская, Г.А. Золотова, Э.Н. Леонова // Рус.яз. за рубежом. – 1984. – №1. – С. 62-65.
7. Проблеми сучасного підручника: Зб. наук.праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Педагог. думка, 2006. – Вип. 6. – 328 с.
8. Прохоров Ю.Е. Коммуникативное пространство языковой личности в национально-культурном аспекте // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. – Братислава, 1999: Докл. и сообщения рос. ученых. – М., 1999. – С. 450-464.
9. Прохоров Ю. Е. Культуроведческие основы обучения русскому языку как иностранному // Методика преподавания русского языка как иностранного: Метод. пособие к дистанц. курсу повышения квалификации преподавателей рус. яз. как иностран.: В 2-х ч. – М.: МАКСПресс, 2004. – Ч. 1. – С.70-101.
10. Ушакова Н.И. Формирование приемов умственной деятельности при обучении смысловому восприятию иностранного текста // Русская филология. Украинский вестник : Республ. науч.-метод. журнал. – Харьков, 1998. – №3-4. – С.62-64.